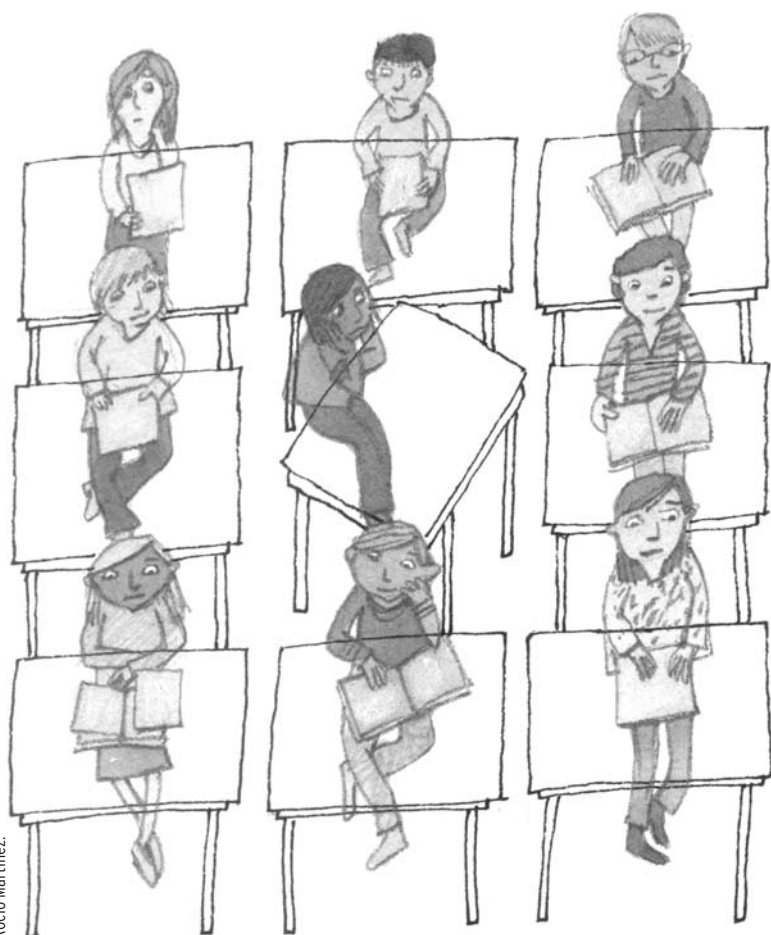


# El absentismo escolar

Más allá de simples tipologías que regulan el control de las ausencias, el autor presenta el fenómeno absentista como una respuesta biográfica, individual pero connotada socioculturalmente, que depende de dinámicas de carácter interactivo. Y se pregunta qué tipo de condiciones de riesgo y qué detonantes se esconden tras sus protagonistas.

Joan Rué\*



Si bien en el lenguaje corriente el concepto de *absentismo* nos remite a las personas que no asisten a la escuela o abandonan la escolaridad obligatoria, no basta con especificar los tipos de ausencias del aula o del centro más o menos persistentes, sino que es necesario orientar la reflexión hacia los factores de riesgo y hacia el ámbito de las actitudes de rechazo del individuo y las experiencias o condiciones que las promueven, incluso para los alumnos y alumnas que se hallan físicamente en el centro.

## Descripción de conductas o la comprensión del fenómeno

En el lenguaje corriente del profesorado se emplean diversas acepciones para definir los distintos grados del rechazo a las formas de escolarización: abandono escolar, absentismo de centro, absentismo de aula, desescolarización, etc. En su conjunto, el fenómeno *absentismo* adquiere proporciones significativas a partir de segundo curso (13 años) y de tercero, cuando el alumnado entra en una fase de mayor autonomía y de mayor necesidad de autoafirmación personal.

En un sistema escolar como el nuestro, en el que la Administración, mediante su aparato ejecutivo, ejerce una enorme influencia sobre las concepciones de la educación en el profesorado, no sorprende que los términos más extendidos asociados a este fenómeno sean de carácter esencialmente administrativo. Los centros educativos participantes en una red de trabajo sobre el tema (organizada los

años 2001 y 2002 por el grupo de investigación OOE, en la Universitat Autònoma de Barcelona) clasificaban a los alumnos absentistas según las categorías siguientes: esporádico de aula, impuntual de aula y centro, recurrente o periódico regular de centro y/o aula, desescolarización limitada o absentismo crónico y desescolarización. También Maribel García (2000) encontró conceptualizaciones como: puntual, intermitente, crónico, no matriculado.

La conclusión más importante que emerge de estas tipologías sería que son útiles para regular el control de las ausencias, desde el punto de vista administrativo, pero lo son muy poco para comprender el porqué de este fenómeno y, sobre todo, dejan a los distintos equipos de centro sin criterios de intervención pedagógica ni de coordinación en sus respectivas actuaciones. En su conjunto, estas tipologías denotan una función de control administrativo del alumnado, con un grave equívoco, porque el lenguaje corriente personaliza el fenómeno y lo atribuye normalmente al sujeto que lo origina. Estas tipologías, además, tienden a desarrollar en el profesorado acciones más de tipo normativo que pedagógicas, es decir, orientadas a la prevención de los factores de riesgo.

En efecto, los criterios de tipificación corrientes no contemplan la ausencia emocional o actitudinal de tantos alumnos presentes en las aulas, una actitud que puede anticipar la futura ausencia física. No olvidemos que el colectivo de los *alumnos pasivos* de aula es un colectivo heterogéneo que puede alcanzar al 25% o incluso al 30% de las alumnas y alumnos escolarizados en determinados centros.

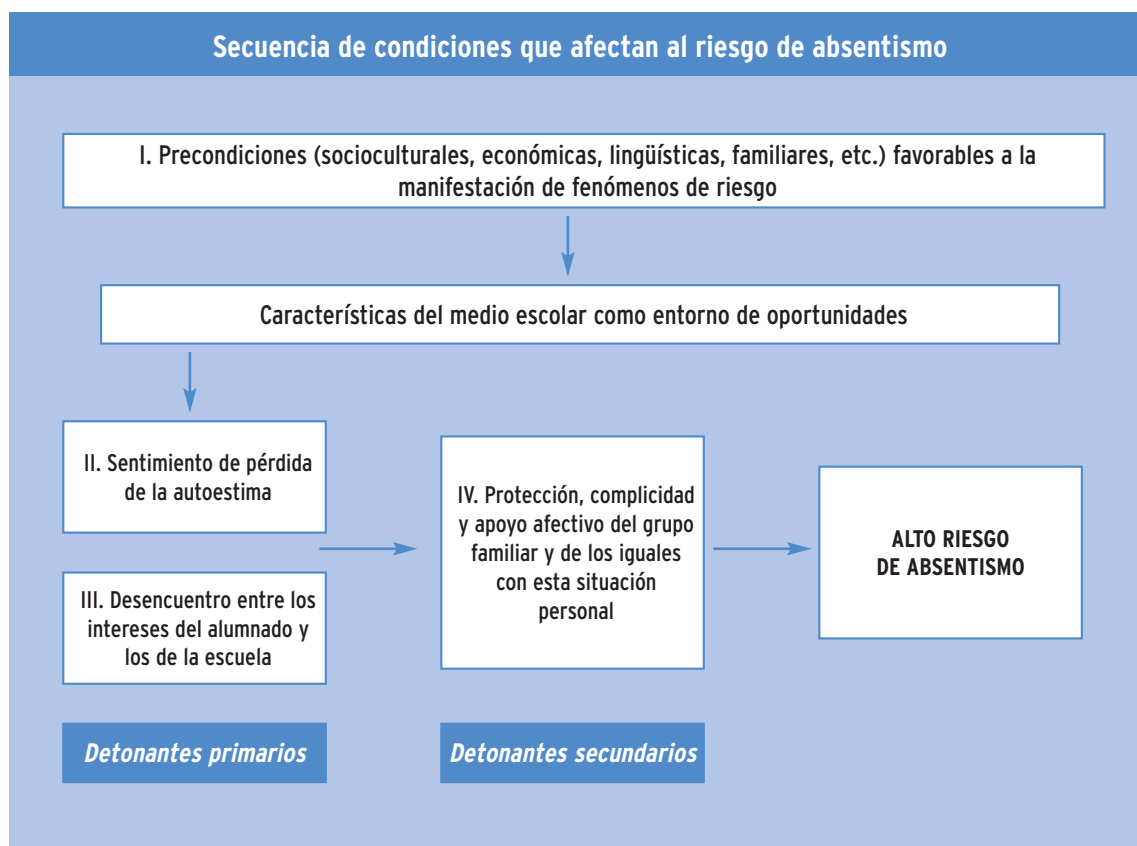
Por otra parte, dichas categorías no recogen las realidades de desescolarización que son fruto de los propios mecanismos administrativos de atribución de plazas escolares, tanto en la escuela pública como en la escuela privada concertada, es decir, como consecuencia de una determinada política de gestión educativa. Los procedimientos actualmente existentes para la formalización de la matrícula en los centros públicos de Secundaria Obligatoria, en ciertas condiciones, pueden generar –y generan– un tipo de absentistas, la de los *invisibles* o *perdidos*, alumnos que constan en las listas oficiales de matriculados pero desconocidos en el centro.

### Complejidad del fenómeno

Es frecuente entender el absentismo como fenómeno asociado a un tipo de causas de orden personal, social o cultural, ajenas en cierto modo al proceso educativo. Una teoría popular sobre el fenómeno es la sobreatribución del papel que desempeñan determinadas situaciones familiares en el mismo. En cambio, un análisis más elaborado nos informa que estas situaciones son distintas entre sí y que constituyen un importante elemento contextual para el absentismo. Aunque sean un factor de riesgo, en muchos casos no pueden ser tomadas como un indicador predictivo del mismo.

La posición que se sostiene aquí, por el contrario, es que raramente se da por una sola causa que permita comprender realmente el fenómeno y que, en la

Cuadro



determinación de abandonar la escolaridad, cada contexto escolar específico tiene un papel relevante.

## Rasgos que caracterizan el fenómeno del absentismo

- Es un fenómeno variable y heterogéneo.
- Es una respuesta biográfica, individual, connotada socioculturalmente.
- Es un fenómeno de respuesta, de resistencia activa del sujeto hacia un medio institucional que no acepta o que acepta poco, por razones diversas.
- Depende de dinámicas de carácter interactivo, en relación con ciertos profesores, con ciertos iguales, con cierta noción de aprender, con ciertas normas escolares, enraizadas en la experiencia escolar del alumno.
- Depende del capital afectivo familiar que rodea al sujeto.
- Depende del tipo de funcionamiento institucional y de las políticas sociales existentes.
- Es un fenómeno de carácter dinámico.
- Se puede manifestar de muchas formas.

Nuestra posición nos llevará a tener en cuenta al sujeto, tanto como a sus circunstancias personales y biográficas, o a los medios educativos en los que se mueve, sean éstos el medio familiar, el grupo de iguales o bien los medios institucionales. El individuo absentista es el que manifiesta una reacción defensiva ante un medio que no le gusta o rechaza, y este medio rechazado es, en primera instancia, el medio escolar y el entorno educativo.

## Precondiciones y factores detonantes del absentismo

En nuestro enfoque, el individuo y su entorno sociocultural no son contemplados como fuente primaria del absentismo, sino que éste es producto de una determinada interacción entre un individuo (perteneciente a un cierto medio, con una biografía, etc.) y un entorno institucional, en este caso el entorno escolar, y concretada esta interacción en una relación de aula, de centro y con un profesorado específico. Esta posición sostiene la hipótesis de que si bien cabe esperar efectos absentistas en todo funcionamiento institucional, *a priori* debemos considerar el absentismo como un fenómeno que puede reducirse significativamente, e incluso evitarse a partir de las dinámicas de centro y aula, por lo menos circunscribirlo a determinados contextos o causas.

Hasta cierto punto es relativamente normal que ante una situación determinada o una dinámica concreta, ciertos individuos se posicionen mediante una actitud reactiva. Contemplado el fenómeno desde esta perspectiva, lo más relevante es preguntarse:

- Qué tipo de conductas de riesgo se considerarán como centro de interés para el desarrollo de la acción educativa.
- Cómo se diagnostican.
- Cómo se considera dicho diagnóstico.
- Qué tipo de acciones se emprenden para paliarlo o reducirlas.

Lo que nos aporta este enfoque es la necesidad de considerar las diferentes causas del absentismo por complejas que sean y analizar los posibles factores de predicción del riesgo del mismo, para tratar de minimizarlas o aun de contrarrestarlas. Ello obligará, en consecuencia, a flexibilizar las conductas de los distintos agentes (profesores, alumnos, familias, etc.), los momentos o las normas que tienden a generar las situaciones de absentismo o de desescolarización.

Haciendo una síntesis de los distintos argumentos aportados por alumnos absentistas entrevistados en distintos municipios de la provincia de Barcelona (Rué, 2002), podemos decir que dicha actitud puede estar causada por tres grupos de razones que funcionan de un modo muy específico. Los dos primeros grupos de causa actúan como *detonantes primarios* del absentismo; el tercero, como detonante secundario del mismo (véase cuadro 1).

Por detonantes primarios entendemos aquellas causas que aparecen como factores suficientes para justificar el abandono de la escolaridad a los ojos de los propios alumnos. Por una parte, el sentimiento de pérdida de la autoestima personal o académica en el proceso de inserción del alumno en el medio escolar, en las tareas que le son propuestas, en las relaciones con el profesorado y con los iguales. En segundo lugar, una percepción por parte de los alumnos de un desencuentro profundo entre sus intereses culturales y formativos y los intereses formativos o instructivos de la escuela.

Por detonante secundario entendemos aquellos factores que tratan de restituir algún efecto percibido como causa del abandono. Un factor esencial en los mismos es el intento de conseguir apoyo psicosocial para restituir la imagen o la autoestima lesionada, como el hecho de buscar un apoyo social y afectivo entre el grupo de amistades o entre los familiares directos para dejar de asistir a la escuela. Entre estos detonantes secundarios encontramos argumentos de sobreprotección o de complicidad con la conducta del alumno por parte de los componentes influyentes del núcleo primario familiar y/o por el grupo de iguales.

En el largo y complejo proceso de autoexclusión escolar, ambos conjuntos de detonantes funcionan de modo complementario, de manera que las causas primeras no encontramos situaciones de sobreprotección. Sin embargo, cuando se dan las circunstancias para que las segundas ejerzan su influencia protectora, es en función de la aparición del primer tipo de causas.

En síntesis, se sostiene que sin causas que lesionen la autoestima no hay necesidad de restituirla. Sin embargo, cuando esta autoestima lesionada puede encontrar formas de compensación positiva o experiencias de restitución de la misma, los primeros detonantes pueden ser paliados y no afectar necesariamente al abandono de la escolaridad. Por el contrario, las situaciones de máximo riesgo de absentismo activo son aquellas en las que el grupo primario de socialización –los amigos, la familia o su entorno– no restituye la autoestima de forma positiva sino que acepta y comprende la situación vivida por el alumno,

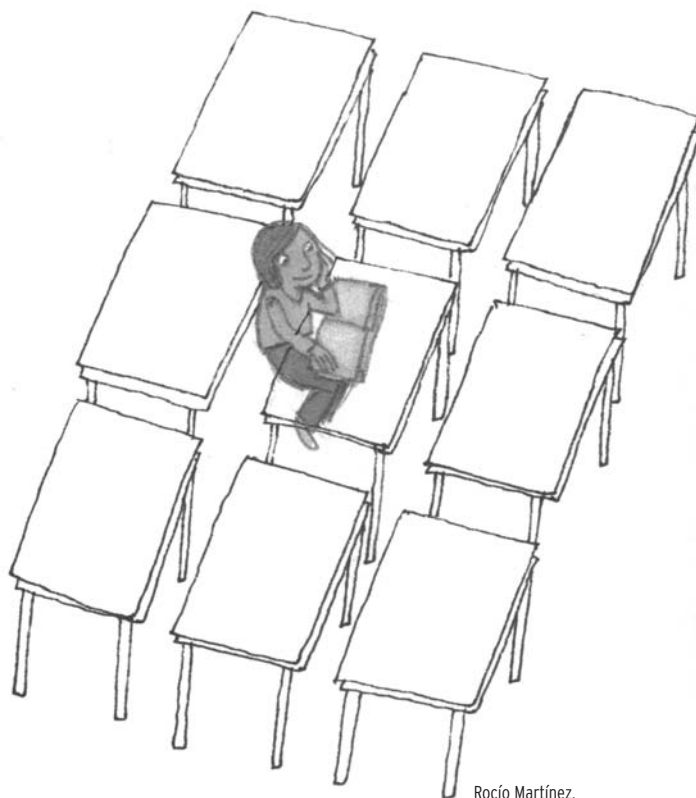
quizás porque los valores e intereses son coincidentes con los del alumno y acaba sobreprotegiéndolo.

Ambos tipos de causas detonantes aparecen connotadas dentro de lo que podríamos denominar como “precondiciones” de distinto orden (social, cultural, lingüístico, emocional, etc.). Lo que afirmamos es que, en condiciones ordinarias, no poseemos ninguna evidencia de que aquellas precondiciones sean, en sí mismas, factores predictores del riesgo académico. En cambio, pueden serlo si en un medio escolar se dan las circunstancias necesarias para que se manifiesten los detonantes primarios de riesgo.

Cabe reconocer que hay situaciones extraordinarias, en las que las situaciones de riesgo social o académico quedan subordinadas o pueden ser independientes de otras razones de orden cultural. En estas situaciones, el centro educativo singular, sin los apoyos políticos o constrictivos de los poderes públicos, poco puede hacer ante estas realidades de hecho.

Vemos que lo que transforma aquellas precondiciones en condicionantes de riesgo es el funcionamiento concreto del medio escolar, el cual nunca es neutro en sus efectos. En la medida que dichas oportunidades abran o cierren posibilidades educativas, aquellas precondiciones ejercerán un mayor o menor efecto sobre los detonantes comentados. Del mismo modo, dichos detonantes tampoco se darán del mismo modo en un entorno con mayores oportunidades formativas que en otro que ofrezca menores posibilidades al alumnado.

Curiosamente, una primera circunstancia que incrementa el potencial de riesgo de abandono de la escolaridad puede ser el hecho de que los profesores



Rocío Martínez.

generen expectativas de riesgo hacia los alumnos que reúnen este tipo de condicionantes previos, sobredimensionándolos mediante la aceptación de la supuesta validez predictiva de categorizaciones como “pobreza”, “familia desestructurada”, “magrebí”, “gitano”, etc., las cuales acaban generando, inconscientemente o no, conductas docentes consecuentes con aquellas categorizaciones y expectativas.

La escuela en sí misma, en su funcionamiento concreto, en el modo de desarrollar el currículo, en las condiciones que se crean en cada centro, abre o cierra oportunidades formativas, limita o incrementa los niveles de compromiso entre los alumnos y su propio proceso de formación. En un instituto de la población de Sabadell, el mismo grupo de alumnos que registraba altas tasas de faltas de asistencia a la clase y tan sólo un 34% de éxito académico, registraba al año siguiente una disminución de un 30% en las faltas de asistencia y un incremento del 200% del éxito académico, después de una modificación del modo de aproximarse a los contenidos (datos proporcionados por profesores y profesoras IES Miquel Crusafont de Sabadell, 2002).

Sentado lo anterior, debemos añadir que los equipos educativos no pueden resolver por sí mismos todos los problemas sociales, siempre complejos, relacionados o derivados de ciertas políticas urbanas de ocupación y empleo, de pobreza, de inmigración, etc. Ello conlleva, en algunos casos, y en ciertas condiciones de concentración de dificultades, que aquellas precondiciones ejerzan un fuerte efecto condicionante sobre determinados sujetos, limitando enormemente el papel que pueda ejercer el medio escolar.

Finalmente, en este modelo deseamos huir de simplificaciones del tipo “ciertos alumnos nunca pueden” o “la escuela nunca puede tener éxito con ellos”. Planteamos, en cambio, un modelo dinámico mucho más gradualista, según el cual las precondiciones y los propios alumnos y alumnas, en sus conductas sociales y académicas, y el funcionamiento del centro educativo generan un campo interrelacionado de posibilidades, de actuaciones y de representaciones entre el alumnado y el profesorado, lo que conducirá a uno y a otro hacia terrenos en los que ciertas precondiciones pueden ser amortiguadas o corregidas.

### Enfoque del absentismo a partir de las situaciones de riesgo

La orientación que emerge de todo lo que acabamos de apuntar es que el tratamiento de este problema debe orientarse preferentemente a las distintas situaciones de riesgo, y no tanto a los absentistas en sí. En síntesis, el enfoque para el tratamiento de estos fenómenos se fundamentaría en los siguientes referentes:

- El absentismo, entendido corrientemente, es un concepto-saco que engloba respuestas originadas en causas muy diversas. Su tratamiento no debe focalizarse en el alumno como problema. Debe ser abordado a partir de incidir en sus causas, localizadas en los diversos factores de riesgo.

- No debe ser visto como una simple ruptura de las normas institucionales o como un problema normativo o de disciplina, aunque deban establecerse claramente determinadas reglas de control. Por el contrario, es relevante comprender que el alumno reacciona de modo absentista ante la realidad en la que se encuentra.

- El absentismo supone un proceso de ruptura del individuo con un determinado entorno. Dicha ruptura tiene un papel de autoafirmación ante “los otros” en la legitimación que realiza el individuo de su propia conducta.

- La ruptura puede ser analizada en términos de elección racional por parte del propio individuo en relación con la recuperación de su autoestima. Es decir, el individuo elige la opción que le proporciona una mayor autoestima a menor coste.

- Esta ruptura lo es con un medio, el escolar, en el que las circunstancias afectivas tienen un papel notable. Así, las relaciones personales, las normativas institucionales, la flexibilidad o no de los espacios y de las propuestas formativas ejercen un papel preponderante como *entornos de prevención* o, por el contrario, como *entornos de precipitación* de las conductas absentistas.

- En la medida en que las causas que favorecen el absentismo son complejas, su tratamiento en los centros no puede reducirse sólo a un profesor, sino que, a partir de la relación que se establece en una clase, se deben incorporar sucesivamente distintas esferas de acción preventiva en el tratamiento del problema: el equipo de nivel, de ciclo, el equipo de apoyo psicopedagógico y la coordinación pedagógica, los servicios educativos externos, los servicios sociales del territorio, etc.

- Del mismo modo, en los casos de absentismo crónico creemos que su tratamiento será siempre insuficiente si es abordado por un solo servicio (el escolar).

- En la medida en que la respuesta absentista del alumno es interpretada en términos de reacción a unas determinadas condiciones de escolarización, dichas condiciones pueden ser examinadas y reelaboradas con el fin de anticipar la manifestación de conductas absentistas.

### Para saber más

**García, Maribel (2000):** *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides: el cas de la ciutat de Barcelona*, tesis doctoral, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).

**Rué, Joan (coord.) (2002):** “Las voces de los alumnos absentistas”, en *Proyecto La mejora del Éxito Escolar*, propuesta elaborada con la colaboración de la Diputació de Barcelona (material policopiado).

\* Joan Rué es profesor de Pedagogía Aplicada en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).